

Közös horizont

Szent István Egyetem Pedagógiai Kar
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Közös horizont

Tanulmánykötet

Szerkesztette: dr. Orosz Ildikó és dr. Lipcsei Imre

PoliPrint
Ungvár – 2011

УДК 001.2
ББК 72
С-72

A tanulmánykötet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Szent István Egyetem Pedagógia Kara tanárainak a tanulmányait tartalmazza. A kötetben a két intézmény pedagógusainak társadalomtudományból, nyelvtudományból és természettudományból íródott lektorált munkáit válogattuk össze. A tanulmányok magyar, ukrán, német és angol nyelven íródtak.



Tördelés és tipográfia: *Kohut Attila*

ISBN 978-966-2595-09-3

© A szerzők, 2011

PoliPrint Kft.
Ungvár, Turgenyev u. 2.
Felelős vezető: Kovács Dezső

Tartalom

M. С. ДНІСТРЯНСЬКИЙ	
Проблема реформування адміністративно-територіального устрою України: реальні потреби та політична кон'юнктура	9
GURKA DEZSŐ	
Die Wirkung der Göttinger Universität im 18–19. Jahrhundert und die Traditionen der ungarischen Göttingen-Forschung	16
KOVÁCS KRISZTINA	
Neue Aufgaben der Volksschullehrer in den Bestrebungen des Schulgesundheitswesens in der Zeit des Dualismus (1868-1914)	23
IMRE LIPCSEI	
Comparative examination of students in the Evangelical Secondary Grammar Schools of Békés County after the Trianon peace treaty	31
OROSZ ILDIKÓ	
A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzete (az iskolaigazgatókkal készített mélyinterjúk tükrében).....	40
LESTYÁN ERZSÉBET	
Motivation and differentiated ability development.....	77
ANITA MÁRKU	
Die Sprachwahlstrategien der Ungarn in Transkarpathien in zweisprachiger sprachlicher Art	85
KATONA KRISZTINA	
The first literary experiences – the beginnings of the education to become a reader	112
LECHNER ILONA	
Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből.....	120

KÓS NÓRA	
Analysis of the anxiety and self-concept of upper school students, the presentation of its results	132
VIRÁGNÉ HORVÁTH ERZSÉBET	
A biblioterápia szerepe	143
SIPOS LÁSZLÓNÉ	
Gyermekversek megközelítése a mentális lexikon asszociatív kapcsolatai alapján	151
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA	
The development of algorithmic thinking with information technology tools	160
BENCZE SÁNDORNÉ	
A testkultúra szerepe a gyermekek egészséges fejlődésében	168
IFJ. SOÓS ISTVÁN	
The concentration in agriculture of the Southern Great Plain and Hungary	172

Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből

LECHNER ILONA

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék

Abstract

Az írástanulási folyamatról pszicholingvisztikai megközelítésből

A cikk az írástanulási folyamat elméleti hátterét foglalja össze: egyrészt taglalja az írás, másrészt az írástanulás folyamatát. Az írástanulással, illetve -elsajátítással kapcsolatos felmerülő kérdésekre keressük a lehetséges magyarázatokat. Foglalkozik továbbá a tipikus íráshibákkal, azok okaival, valamint az íráskészség diszfunkcióival. A cikk végén bemutatjuk a téma gyakorlati kutatási lehetőségeit.

1. Bevezetés

Jelenlegi rohanó világunkban az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységi formák – írás és olvasás – látszólag másodrendűvé váltak életünkben a beszélt nyelvvel szemben. *Benczik Vilmos* szavaival élve a posztliterális korában élünk (*Benczik 2005: 70*). Erről tanúskodik több vizsgálat és felmérés is (pl. *Terestyéni* 80-as években végzett felmérése, melyet a 90-es évek közepén ismételt meg, vagy a PISA-vizsgálatok eredményei).

A tudományos kutatások az elmúlt században mostohán bántak az írott nyelvvel, sokáig inkább a beszédképzéssel, ill. -észleléssel foglalkoztak a nyelvészek, a beszéd ontogenetikus fejlődését vizsgálták.

Az egyén „*teljes nyelvi kompetenciája*” viszont három fő összetevőből áll, melyek az alapvető „*nyelvelsajátítási formák*” (vö. *Lengyel 1999: 1*). Az *anyanyelv hangzó és írott formája* mellett az *első idegen nyelv* korai elsajátítására is szükség van.

A témával való foglalkozás jogosultságát támasztja alá, hogy az anyanyelv- vagy akár idegennyelv-elsajátítás nemcsak a hangzó formát, a szóbeli kommunikációt érinti, hanem éppolyan fontos szerep jut az írásbeliséggel kapcsolatos készségeknek, az írásnak és olvasásnak is. Az idegennyelv-oktatás terén is sokáig tartotta magát az a nézet, hogy a legfontosabb, hogy beszélni tudjon az egyén, vagyis hogy szóban ki tudja magát fejezni. A kommunikatív nyelvoktatási módszer egyik célja viszont az, hogy mind a négy készséget (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) egyforma mértékben fejlesszük a nyelvtanulóban. Tehát az írás készségszintre emelését sem szabad elhanyagolni a tanulási folyamat során.

A cikk célja, hogy pszicholingvisztikai megközelítésből összefoglalja az írott nyelvelsajátítással kapcsolatos legfontosabb elméleteket, valamint ezek gyakorlati vetületeit konkrétan a kisgyermek fejlődése során. A módszertani megfontolásokra,

az írás- és olvasástanítás metodikai eszközeire, ezek használatára nem térünk ki. A következő kérdésekre keressük a válaszokat:

- Mikor, kb. melyik életévben kezdődik el az írott nyelv spontán elsajátítási folyamata?
- Milyen készségekkel és képességekkel kell a gyerekek rendelkeznie ahhoz, hogy a folyamat sikeresen folyjon, záruljon le?
- Mi áll az előforduló hibák hátterében, valamint mi okozza az írászavarokat?

2. Tisztázandó kérdések az írásfolyamatról

A pszicholingvisztika részéről még nem alakult ki egyértelmű tudományos álláspont arról, hogy a gyermek hogyan jut el arra a szintre, amikor már tud írni, hogy tanulási vagy elsajátítási folyamattal állunk szemben. Ahhoz, hogy az írás ontogenetikus leírása elkészüljön, mindenekelőtt tisztázni kell az írott és a hangzó nyelv összefüggéseit. Egyes kutatók az írott nyelvet csak a hangzó nyelv származékának tekintették (vagy tekintik). Ez az álláspont azt jelenti, hogy az írást nem lehet elsajátítani, csak megtanulni.

Az írást kutató felmérések azonban bebizonyították, hogy egyes írásban előforduló hibák (erről egy későbbi fejezetben bővebben) a hangzó nyelvvel nem vagy csak közvetve állnak összefüggésben, tehát feltételezhető, hogy az írott nyelv autonóm rendszerként működik a hangzó nyelv mellett. Állandó kölcsönhatásban vannak egymással, úgymond támogatják egymást a gyermek nyelvfejlődése során.

Tisztázni kell még azt is, hogy az írott nyelv elsajátítása során az írást és az olvasást nem lehet mereven elválasztani egymástól, hiszen mindkét esetben a nyelv vizuális megjelenési formája kerül feldolgozásra. Olvasás során egy írott szöveg jeleit kell észlelni, feldolgozni és értelmezni, míg az írás arra szolgál, hogy szövegeket állítsunk elő, miközben az olvashatóság a cél.

2.1. Az írástevékenység mint folyamat

Hogy valójában mi történik, miközben írunk, mindezidáig rejtély maradt a kutatók számára. Különböző modellek születtek erről, egy bizonyos, hogy a folyamat különböző részfolyamatokra bontható, melyeket Crystal *A nyelv enciklopédiájában* (1998) a következőképp jellemez:

- A *tervező fázisban* megszületik egy gondolat, mely alapján készül egy lexikális/grammatikus vázlat. Ekkor az író eldönti, hogy mit akar a címmel közölni, és hogyan tegye meg azt az érthetőséget tűzve ki maga elé célul.
- Következő lépésként mérlegelésre kerülnek az írásra vonatkozó társadalmi és nyelvi normák, mint pl., hogy egy betűrendszeren belül kell maradni, a központosítás és helyesírás szabályait érdemes figyelembe venni stb.
- A *kivitelezési fázisban* választ az egyén egy kifejezési formát (kézírás, gépírás stb.), és motorikus képességeinek megfelelően létrehoz egy írott produktumot (vö. Crystal 1998: 265).

Mindemellett számolni kell még a hibákkal, javításokkal, átírásokkal, ezek értelmezésével, előfordulásuk hátterében álló pszichikai és/vagy nyelvi folyamatokkal. A gondolkodás és az írás kapcsolatáról sem szabad megfeledkezni, hiszen az írás

egyrészt kognitív folyamat. Az írás tehát nem egyszerűen a hangzó nyelv rögzítése, hanem kreatív tevékenység. Lengyel *Az írás* (1999) című könyvében a következőképp fogalmaz: „Az írás tehát nem egyszerűen egy birtokolt nyelvi forma (az orális) más formában való megjelenése, hanem a nyelvi feldolgozási folyamatokban is változást, változtatást igényel és idéz elő” (Lengyel 1999: 134).

2.2. Az írást előkészítő fázis jellemzői

A gyermek nyelvfejlődése során rendszerint elsőbbséget élvez a hangzó nyelv elsajátítása, az írott nyelv birtokbavétele csak ezután történik meg. A kérdés csak az, hogy mikor kezdődik el ez a folyamat, és milyen részképességekkel kell a gyerekek rendelkeznie ahhoz, hogy képes legyen az írásra.

A gyermek nemcsak hangzó világba születik, fejlődése folyamán állandóan találkozik vizuális ingerekkel rajzok, képeskönyvek, reklámfeliratok stb. formájában, melyek természetesen befolyásolják kognitív fejlődésüket még akkor is, ha kezdetben erről csak beszédben tudnak számot adni, nem pedig írásban. A gyermek tehát nemcsak beszélő, hanem író-olvasó-rajzoló társadalomba is születik (vö. Lengyel 1993: 11).

Már az iskolába lépés előtt van a gyerekeknek valamiféle elképzelésük az írásról-olvasásról, tapasztalhatunk olvasói, írói magatartást gyermekeink részéről, mely rendszerint mosolyt csal a felnőttek arcára (főleg, ha a könyv fordítva van a gyerek kezében), miközben sem a felnőtt-, sem pedig a gyermektársadalom nincs tudatában annak, hogy mi is történik valójában. Ezt támasztja alá a *bontakozó írásbeliség elmélet* (Szinger 2005: 2), mely *Maria Clay* nevéhez fűződik. „A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal, amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart” (Lesiak idézi Sulzby & Teale-t 1997: 144). Az írásbeliség kialakulását nem bizonyos képességek elsajátításának sorozataként fogják fel, hanem valós írásos tevékenységek gyakorlásaként. Ehhez természetesen az óvodákban nem direkt olvasás- és írástanítási módszereket alkalmaznak, mint ahogyan ezt a XIX. században tették. Sokkal inkább a készség- és képességfejlesztést tartják szem előtt az óvodai programok.

A bontakozó írásbeliséget Szinger (2005) szerint, Crawford és Lesiak összefoglalói alapján, a következő alapelvek jellemzik:

- Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik.
- Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szövegekkel való kapcsolat következtében.
- A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik. „A kisgyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység.” (Strickland & Morrow 1988, 70)
- Az írásbeliség funkciói szerves részét képezik a tanulási folyamatnak.
- A felkészítést hangsúlyozó teóriával szemben a gyermek folyamatos előrehaladását emeli ki (Szinger 2005: 4).

Azokban az intézményekben, ahol ezt az elvet követik az írásbeliségre való felkészítés során, író sarkokat alakítanak ki, ahol tudatosan próbálgatják a kis csemeték

képességeiket, valamint olyan környezetet teremtenek, ahol a gyereket gazdag vizuális ingerek érik különböző formában. Vizsgálatok bebizonyították, hogy már a 3-4 éves gyerekek is képesek voltak megfelelő felkészítést és célirányos gyakoroltatást követően a későbbiekben a felnőttekéhez hasonló literációs tevékenységről számot adni. Ezeknek az intézményeknek az a célja, hogy a gyerekek iskolába lépésükkor képesek legyenek felfedezni kapcsolatokat az írott és hangzó nyelv között, gondolataikat, érzelmeiket bizonyos szinten jelekkel is tudják kifejezésre juttatni, felismerjék és tudjanak produkálni néhány betűt vagy betűsorozatot, pl. a saját nevüket le tudják írni.

Ilyen környezetben könnyebben fejlődnek a gyerekek speciális részkészségei is, melyek nélkülözhetetlenek a konvencionális íráselsajátításhoz. A részkészségek két alapvető csoportra oszthatók:

a) *Általános részkészségek*: ide tartoznak az emlékezet, logikus gondolkodás, figyelemkoncentráció, tevékenységi türelem, tempó, ritmusérzék, érzelemvilág, képzelet, motiválhatóság (Gósy 1999: 241–242).

b) *Speciális részkészségek*: a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás-írás céljának és funkciójának ismerete, a nyelvi tudatosság kialakítása, szótagolási készségek fejlesztése, a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete, a metakognitív készségek kialakítása (A. Jászó 2001: 86).

Az írás és olvasás ontogenezisében központi szerepet tölt be a nyelvi tudatosság kérdése. A. Jászó a következőképp definiálja a fogalmat: „*A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízáló képesség, melynek segítségével megfigyelhetjük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk [...] megközelíthetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot. [...] A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyermek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják, tudatos tevékenységgé válik...*” (A. Jászó 2006: 153). Vitatott a kutatók körében, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele-e az olvasni-írni tanulásnak, vagy az utóbbi tevékenységek révén fokozatosan alakul ki. E két szemléletet ötvözők táborá az azt vallja, hogy kölcsönhatás van közöttük, de kezdetekben mindenképp szükség van előkészítésre, a részkészségek kialakítására.

A nyelvi tudatosság fejlődése során több állomást különböztetünk meg. Az írás-és olvasáselsajátítás folyamatában azonban elsősorban a fonetikai és fonológiai tudatosságnak tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget. Vagyis hogy a gyerek ráébred, hogy az, amit mond vagy hall, hangokból áll, majd arra is rájön, hogy az egyes fonémák meghatározott sorrendbe való elhelyezése jelentéssel jár, felcserélésük pedig megváltoztatja a szó jelenését is. Ez viszont az óvodások mintegy harmadánál nem, vagy csak részben alakul ki. Ezért szükséges a célzott fejlesztés az óvodai csoportokban (vö. Szinger 2005: 13).

Mindemellett nagyon fontos a gyerekek finommotoros mozgásainak a fejlesztése, ami valójában az óvodai programok integrált részeként kell jelen legyen az óvoda mindennapjaiban. A specifikusan írásmozgásos tevékenység fejlettsége, a koordináció képessége a gyerek életkorától és érettségi szintjétől függ. Az íráshoz szükséges feltételekhez tartoznak még a megfelelő szintű anyanyelv-elsajátítás (orális formában), a kezesség kialakulása, a helyes ceruzafogás és testtartás, az irányok ismerete, a figyelem fenntartására és megosztására való képesség, feladatelkötelezettség,

megfelelő tempó. Az írást előkészítő fázis a következő szakaszokra osztható (Nagy 1980):

- a *firkálás* korszaka, a 3. életév végéig, a 4. életév elejéig tart;
- az *elemi írásmozgás* szintje, 4. életév elejétől az 5. életév közepéig húzódhat el;
- az *egyszerű írásmozgás* szintje, az 5. életév közepétől a 6. életév közepéig;
- az *összetett írásmozgás* szintje, a 6. életév közepétől a 7. életév közepéig¹;

A fenti szakaszelméletből kitűnik, hogy miután a gyermek kb. 3. életévében megtanul beszélni, tehát kialakul egy alapvető anyanyelvi tudás, még 3-4 évre van szükség ahhoz, hogy az íráshoz és olvasáshoz szükséges részskézségei kifejlődjenek.

2.3. A konvencionális írástanulás pszicholingvisztikai kérdései

Az előzőek ismeretében tehát nem véletlen, hogy a gyerekeket Európa több országában (pl. Ukrajnában² is) 6-7 éves korban iskolázzák be. Ekkorra érik el azt a fejlettségi szintet, mely lehetővé teszi a formális oktatásban való részvételt.

Az írott nyelvelsajátítás kezdeti szakaszában aszimmetrikus összefüggés áll fenn a nyelv hangzó és írott formája között. Ez azt jelenti, hogy eleinte az írott nyelv közelebb áll a beszédhez, mint a beszéd az íráshoz, vagyis ha a gyerek nem tud valamit leírni, hamarabb áttér a beszédhez, mint fordított esetben (vö. Lengyel 1993(a): 22, Lengyel 1999: 11).

Az elsajátítási folyamat alapvető része a *vizuális inger* (pl. egy szó, melyet el kell olvasni vagy le kell írni). Lengyel *Perfetti*-re támaszkodva leszögezi, hogy ez a stimulus fonetikai/fonológiai élményt vált ki az írni tanulóban. Hasonlóképpen, ahogy az orális és írott nyelv kölcsönösen támogatják egymást, a fonetikai/fonológiai és vizuális inger is interaktívan erősítik egymást (vö. Lengyel 1999: 12). E folyamat sikeres/sikertelen lefolyása eredményezi a helyes/helytelen *szófelismerést*. Eközben megjelenik az agyban a szó reprezentációja, ez alapján megkeresjük, azonosítjuk, majd lehívjuk a szót a mentális lexikonban és az ehhez illeszkedő perifériákban. A *keresés*, *azonosítás*, *lehívás* az írás- és olvasási folyamatok alapvető és nélkülözhetetlen mechanizmusai.

A szófelismerést több tényező befolyásolja, melyeket két csoportra oszthatunk:

- *Pozitívan* hat a szófelismerésre, tehát segíti, gyorsítja azt: a szógyakorlás, kontextusbeli vs. izolált szavak, ismeretek struktúrája (általánostól a konkrét felé haladva), regularitás, konzisztencia.
- *Negatívan* ható tényezők, tehát nehezítik, lassítják a felismerést, növelik a hibák előfordulási arányát: szószerűség, szóhosszúság, stimulusminőség gyengülése.

A szófelismerési folyamatban kitüntetett jelentőséggel bír a szavak eleje, hiánya növeli a hibalehetőséget, míg a szóvég elmaradása kevésbé vált ki hasonló eredményt.

Hogy ezek a tényezők milyen hatást váltanak ki mennyiségileg és minőségileg, az függ a nyelvtől, az írásrendszertől, az életkortól, az olvasási és írási tapasztalattól.

¹ Az életkorbeli határok természetesen csak irányadóak, nem mérvadóak.

² Azért pont Ukrajnát jegyeztem meg, mert itt szeretném további kutatásaim nagy részét elvégezni.

A szófelismerés folyamatáról különböző modellek születtek, mindegyik más szemszögből világítja meg a jelenséget, de mindegyik alapját normálisan fejlődő gyerekek mentális lexikonja és pszichikus funkciói képezték. Az írási, olvasási zavarral (diszgráfia, diszlexia) rendelkező egyéneket, az agráfiasokat és/vagy alexiásokat kizárják ezek a modellek.

Az egyik legismertebb *Morton* nevéhez fűződik, ez a **logogen modell (közvetlen elérési modell)**, amely egyidejűleg demonstrálja a hangzó és írott nyelvben történő szófelismerési folyamatot. A modell központjában egy logogenrendszer áll, melyben a szótári egységek gyakoriságuk alapján vannak rendszerezve. Mindegyik logogen rendelkezik egy minimális gyakorisági szinttel, küszöbszinttel. Az aktivizálódás csak akkor történik meg, ha a stimulus eléri ezt a szintet. Az egymáshoz közel lévő egységek között asszociációs kapcsolatok vannak. A modell nem informál arról, hogy az újonnan tanult szavak hová kerülnek, hiszen nekik nincs logogenjük. Az újabb változat alapján viszont magyarázatot kaphatunk a kontextus és az azonos szemantikai mező befolyására, hiszen a rendszer rendelkezik egy „belső szemmel”, mely érzelmi, értelmi és akarati tényezőket ötvöz, és eszerint módosítja az egyes egységek aktivizálódását, vagyis a szófelismerést (vö. uo.: 19).

A **kereső (kutató) modellek** (*Forster* és *Becker* fejlesztette ki az első változatot) alapvetően abban különböznek az előzőtől, hogy az észlelt információk nem közvetlenül a lexikai egységet érik el. A modell szerint rendelkezünk egy azonosító mechanizmussal, ami egybeveti a beérkező vizuális/auditív információkat a különböző fiókokban gyakoriságuk alapján rendszerezett lexikai egységekkel. Ha az azonosítás végén a beérkezett információ megfelel a tárolt adatoknak, akkor sikeres a felismerés. Mondatok vagy nagyobb egységek felismerésekor különböző kapcsolatrendszerek aktiválódnak, a „master file”-ban lexiko-grammatikai és lexiko-szemantikai kapcsolatok vannak tárolva. A kontextushatásra viszont nem nyújt kielégítő magyarázatot (vö. Lengyel 1993(b): 79).

Norris **ellenőrző modellje** szerint kritériumok alapján történik meg a szófelismerés. A lexikon folyamatosan rendelkezésre bocsátja azokat a szavakat, amelyek a perceptuális elemzés alapján megfelelnek, majd ezek a kontextus által további ellenőrzésre kerülnek. A szófelismerés akkor történik meg, amikor elegendő bizonyíték gyűlt össze. A következő modell viszont, *Marlsen-Wilson* és *Tyler* **kohort modellje** pont a kontextualitásra nem tud magyarázatot adni, és csak az orális nyelvben történő szófelismeréssel foglalkozik (uo.).

Napjainkban az ún. **hibrid (aktiváló-verifikáló) modelleket** használják a szófelismerés magyarázatára, mely szerint az azonosítási folyamat egyidejűleg szimultán és párhuzamosan történik. Az azonosított szekvencia kétféleképpen kerülhet a verifikációs rendszerbe, egyrészt a szenzoros feldolgozás alapján, másrészt az előzetes kontextus révén. A modelltípus figyelembe veszi mind a szűkebb, mind a tágabb kontextuális hatásokat a jóslási és elvárési stratégiák kialakulása révén (uo.).

A **konnekcionista** felfogás alapján a szófelismerés nemcsak szegmentálisan (betűről betűre) történik, hanem a gyerekeknek e szinten túl kell jutni a szekvenciális szintre (szótag, szó felismerése), amikor már képes az információkat párhuzamosan és egyidejűleg feldolgozni. Ezenkívül a szófelismerést nemcsak szabályok irányítják, hanem a stimulus versengésre ösztönzi a mentális lexikon elemeit (vö. Lengyel 1999: 21).

2.4. Mít kell megtanulni az írás során?

Az írás tanításának pedagógiailag többféle módszere is lehetséges. A modellek az írni és olvasni tanulás időbeli viszonyai, valamint az írástípusok alapján térnek el egymástól. Ennek értelmében megkülönböztetünk *késleltetett írástanítást* (az olvasás megelőzi az írást), *párhuzamos olvasás-írástanítást*, *elemző-összetevő írástanítást* (először nyomtatott nagybetűket tanítanak, majd a kötött írást) (vö. H. Hámorszky 1995: 119–120).

Az írás legelemibb alkotóelemei a jelentéssel nem bíró grafikus-vizuális jegyek, melyek konfigurációjából születnek a nagyobb nyelvi egységek. A jegyek változhatnak egy nyelven belül is attól függően, hogy nagy- vagy kisbetűt akarunk írni, álló vagy dőlt írással, nyomtatottan vagy zsinórirással kívánjuk rögzíteni vizuálisan gondolatainkat. Ennek megfelelően, ha a *jegyeket* (/ \ — O) bizonyos szabályokat követve összekötjük, betűket kapunk. Hogy mindezt helyesen tettük-e meg, egy „jegykonfiguráció-blokk” (Lengyel 1993(a): 39) ellenőrzi. A *betűk* lehetnek önállóan vagy más betűkkel kombinálva *grafémák*, melyek a nyelv funkcionális elemei. A grafémák a nyelv legkisebb jelentést megkülönböztető, míg a *lexémák* a nyelv legkisebb jelentéssel bíró egységei. A grafémák írásmódtól függő megjelenési formái a gráfok (A, c, s), ugyanazon graféma különböző manifesztációi az *allográfok* (A, a). Az írott nyelvben vannak *archigrafémák* (o, ó), melyek csak egy jegyben különböznek egymástól. Ezek a definíciók megfelelnek a fonológia meghatározásainak. Az írott nyelvben a graféma ugyanazt jelenti, mint a beszélt nyelvben a fonéma. Ez azt jelenti, hogy az írás megtanulásának előfeltétele bizonyos *graféma-fonéma megfeleltetési szabályok* elsajátítása és használata. A gyerek csak akkor tanul meg írni, ha képes lesz a hangokhoz betűket, a fonémákhoz megfelelő grafémat rendelni.

Az elemek összekapcsolása terén is követni kell bizonyos szabályokat, ha a helyesírásnak is meg akarunk felelni. A fonematikus írásokon belül *sekély és mély írásmódot* különböztetünk meg, melyek abban különböznek egymástól, hogy a sekély eltünteti, a mély pedig megtartja a morfémahatárt. Sekély írásmódot használunk akkor, ha valamit úgy kell leírni, ahogy kimondjuk, pl. a *kutyának, lámpánál* szavak esetében, vagy pl. teljes hasonulás esetén, pl. *busszal, olvass*. Ha viszont a hangzó nyelv eltünteti a morfémahatárt, vagyis a hallott fonémához több lehetséges grafémát is hozzá lehet rendelni, akkor mély írásmódot alkalmazunk, mely az írásban rögzíti, megőrzi a morfémahatárt. Ilyen szavak pl. a *multság, látja* stb. Bonyolítja a helyzetünket, ha a morfémak határain olyan betűk találkoznak egymással, melyek alkothatnak egy, ill. két grafémát, pl. *rizsszem* szavunk esetében. A magyar nyelv írott változatában váltakoznak a sekély és mély írásmódok, és ezzel a gyerekeknek is tisztában kell lenniük az íráselsajátítás egy megfelelő szintjén. H. Hámorszky szerint „Az írás akkor emelkedik a rajzolás fölé, akkor lesz tudatos, ha a leírandó szót elemezzük: hangjaira bontjuk, emlékezetünkben megkeressük a hangok grafikus jelét, s ezeket a kellő sorrendben leírjuk. Tudatosan az ír, aki képes elolvasni a lemásolt szót, és ismeri az így keletkezett szókép jelentését.” (H. Hámorszky 1995: 119)

2.5. Tipikus íráshibák és okai

Az íráselsajátítás különböző szintjein különböző tipikus hibák fordulnak elő. Két-három év iskolai írástanulás után elvárható a gyerektől, hogy a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat alkalmazni tudja. A 7-8 éves korosztály képes anagram-

mák megfejtésére, valamint szavak felismerésére izoláltan és kontextusban is. Erre alapozva végzett Magyarországon és Finnországban *Lengyel* egybevető vizsgálatokat, melyek eredményeiből az alábbi következtetéseket lehet levonni:

- Ebben az életkorban még fokozottan érvényesül az írott és beszélt nyelv fentebb említett interferenciája. Vagyis, ha a gyerek olyan szabályba ütközik az anagrammák megoldása során, amit az írott nyelvre vonatkozó szabályrendszere alapján nem tud megoldani, akkor a beszélt nyelvhez fog igazodni. A problémás területeken a grafomotorikus kivitelezésben is hibák léphetnek fel.
- Az írott nyelv fokozott autonómiája jellemző a részműveletek megoldása révén.
- Fokozatosan érvényesülnek az írott nyelv öntörvényei.
- A szófelismerést befolyásoló tényezők kimutathatóak (szó elején kevesebb hiba, közepén, végén több).
- Képesek a nyelvi információkat párhuzamosan feldolgozni (vö. *Lengyel* 1999: 43–44).

A következő, 10 éves korosztály vizsgálatakor az előző korcsoportnál fellépő tipikus hibák már csak elvétve fordulnak elő, de ennek a kornak is megvannak a buktatói az íráselsajátítás folyamatában. A legjellemzőbb hibák a következők voltak (csökkenő sorrendben felsorolva): betűcsere, kvantitás- és ékezetjelölés, betűkihagyás, egybeírás, felesleges betűk beiktatása, szövegtagolási hibák, különírás, ékezettel kapcsolatos (többszörös) hibák, egyéb, a fentiekhez nem illő hibák, betűnél nagyobb egység kihagyása. Mindegyik hibatípusnak más-más ok tulajdonítható. A betűcserek többsége a grafomotorikus kivitelezésből, a jegykonfigurációk nem megfelelő használatából ered, ami csak jelentéktelen összefüggésben áll a hangzó nyelv sajátosságaival, tehát ez is a két rendszer egymás melletti létét bizonyítja (vö. *Lengyel* 1999: 128–129). Meglehetősen hamar kialakul a gyerekekben a mássalhangzók magánhangzóktól való megkülönböztetésének képessége, ezért ezeket a gyerekek ritkán cserélik fel. A későbbiekben ritkább az olyan grafémák közötti csere, melyek jegykonfigurációja jelentősen eltér egymástól, mint az archigrafémák esetén.

Az írás során a betűk hatnak egymásra, ezáltal hasonulhatnak egymáshoz. Hasonulási folyamatok gyakrabban fordulnak elő hátulról visszafelé, mint fordítva. A belső reprezentációban nem betűről betűre, grafémáról grafémára jelenik meg a leírandó szó. A morféma- vagy szótaghatárokon található grafémák erősebbek, így ezek visszahathatnak a betűsorban előrébb álló grafémák kivitelezésére. Ebben a korban már képesek arra a gyerekek, hogy a fizikailag nem vagy csak alig észlelhetően elválasztó határokat felfedezzék. Még ebben a korban is jellemző, hogy gyakori a zöngés-zöngétlen oppozíció rögzítésében a sekély írásmód alkalmazása (vö. *uo.*: 140). Az elsajátítás megfelelő szintjén azonban kialakul a gyerekekben az a képesség is, hogy morfémacsoportok összetartozását felismerje, s ezáltal ne történjen meg zöngésülés vagy zöngétlenedés.

A mássalhangzók és magánhangzók kvantitását illetően megállapítható, hogy okaik az esetek többségében nem vezethetők vissza a hangzó nyelvre, hiszen vannak olyan szabályok vagy különböző listák a rövideget-hosszúságot illetően, melyeket be kell magolni a helysírás érdekében, például az „-ít” képző mindig hosszú, a „háború” és „falu” szavak végén lévő „u, ú” (vö. *uo.*: 159).

A betűkihagyás a szóban bárhol előfordulhat, de a szó elejének védettsége is megfigyelhető, abszolút a szó elején nem maradhat el betű.

Az egybeírás/különírás hibatípusok főleg a hangsúly eltolódásával magyarázható, tehát összefüggésben áll a hangzó beszéddel. Ezek a sekély írásmód szupraszegmentális szintű megjelenési formái (vö. uo.: 166–167).

Amikor a gyerek felesleges betűket iktat be, akkor valószínűleg elmaradt a kontrollművelet pl. nehezebb graféma-fonéma megfeleltetési szabályok esetén, ami hiperkorrekt formák létrejöttéhez vezethet (vö. uo.: 169).

A szövegtagolási hibák több szinten jelentkezhetnek: mondatok között és mondaton belül. A szöveg nagyobb egységeinek tagolását könnyebben elsajátítják a gyerekek, mint a mondaton belüli lexémák elhatárolását (vö. Lengyel 1993(a): 104–105).

Önjavításra elvileg minden gyerek képes, de ritkán élnek ezzel a lehetőséggel. Ezen a pontot újra megfigyelhető a szó elejének védettsége, ami jelen esetben azt jelenti, hogy a szó elején gyakrabban észreveszik és javítják hibáikat, mint más pozíciókban (vö. uo.: 107).

Összegzésképp elmondható, hogy a graféma-fonéma megfeleltetési szabályokat lépésről lépésre lehet elsajátítani. Az egy betű – egy graféma viszony könnyen elsajátítható. A két betű – egy graféma ismerete prototípusok (C, CS, GY, SZ, S, Z) révén alakul ki. Meg kell azt is tanulni, hogy vannak olyan esetek is, amikor ugyanazt a fonémát egy grafémának számító két betű jelöli-e („egy”) vagy két önálló graféma, ami egyidejűleg két betű is („adjuk”).

Az íráselsajátítás kezdetén a gyerek képtelen a vizuális kivitelezést és a kontrollt párhuzamosan elvégezni. A gyakorlás viszont képessé teszi őket arra, hogy szinkronba tudják hozni e műveletet (vö. Lengyel 1993a).

2.6. Az írás diszfunkciói

Az írásbeliség diszfunkcióhoz tartoznak a szerzett diszlexia és diszgráfia – főleg Európában és Észak-Amerikában alexia és agráfia kifejezésekkel illetik a rendellenességeket –, valamint a fejlődési diszlexia és diszgráfia, melyek kialakulására nincs egyértelmű magyarázat (vö. Crystal 1998: 345–346). A diszfunkciók összefüggésben állnak egymással, a diszlexia az esetek 99,5 százalékában együtt jár írási és számolási nehézségekkel is, és ez fordítva is igaz. Statisztikai adatok alapján megállapították, hogy a lakosság kb. 5-7 százaléka él együtt súlyos diszgráfiával/diszlexiával, és kb. ugyanilyen azoknak az aránya, akik enyhébb fokú rendellenességekkel küzdenek.

A diszgráfia főleg az íráskészség gyengeségében, valamint a helyesírási hibákban mutatkozik meg. A diszgráfiás gyerekre jellemző, hogy nem tudja követni a füzetben a vonalakat, nem szabályosak a szavak közötti térközök. Ugyanazt a betűt többféleképpen írják le, szabályosságot viszont e téren nem lehet felfedezni. Az archigrafémákat hajlamosak felcserélni, az írott sorok hullámzanak, egyszer lefelé, egyszer felfelé ívelnek. A helyesírás terén tipikus, hogy a hosszú és rövid mássalhangzókat nem képesek megkülönböztetni, a hagyományos írásmód szabályait (ly, cz, eö stb.) képtelenek betartani. Írástempójuk rendszerint lassú, a gyorsabb tempó gyakran az olvashatóság rovására megy. Diktáláskor gyakran lemaradnak, mivel nehezen találják meg a halott fonémának megfelelő grafémát, betűképet. Lemaradásukat

igyekeznek behozni, emiatt előfordul, hogy elhagyják az utolsó szótagot, de egész szavak is kimaradhatnak. A központosásra nem fordítanak figyelmet, a szövegek tagolásában gyakran hibák fordulnak elő.

Az írászavarok hátterében leggyakrabban mozgástervezési nehézségek és a vizuális értékelés hiányosságai állnak, de ezt rendkívül nehéz általánosítani, minden gyereknél másképp jelentkeznek ezek a zavarok. Gyakori, hogy a gyerek minden írásjegyet képes külön-külön megformálni, csak a folyamatosságban vannak zavarai. A betűk felismerésének rendellenességében a vizuális hiányosságok lapulnak, nem ismerik fel a betűk alakját és körvonalait, és ezért nemcsak látászavarok lehetnek felelősek, hanem a megfelelő idegi rendszer zavarai. Előfordulhat, hogy a helytelen, túl görcsös ceruzafogás is problémákat okozhat. Ez a kéz izmainak alacsony izomtónusa miatt következhet be. Pszicholingvisztikai megközelítésből jelentős a vizuális memória elégtelen működése, ami abban nyilvánul meg, hogy gyerek nem képes visszaemlékezni a betűalakokra. Fontos még az is ebben a vonatkozásban, hogy az információfeldolgozási rendszerben is hibák léphetnek fel, ez okozza a lassúságot (vö. Selikowitz 2005).

A tanulási nehézségeket gyakran nem veszik észre időben, s ez rányomja bélyegét a gyerek kognitív fejlődésére, valamint pszichikai problémákat is okozhat. Ha a gyerekek túl sokat hangsúlyozzák hibáit, nem speciálisan fejlesztik készségeiket, állandóan negatív visszajelzéseket kap, idővel kialakul a gyerekekben az alacsonyabb rendűség érzése, önértékelése gyengül. Ezért rendkívül fontos a diagnosztizálás, bár ez nagyon nehéz, mert ezeket a zavarokat nem lehet egyszerű standardizált tesztekkel mérni. A pedagógusképzésben viszont kellő figyelmet kell fordítani arra, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni a nehézség jeleit és megfelelő időben tudjanak szakértőket bevonni.

3. Kitekintés a téma gyakorlati kutatási perspektíváira

Kárpátaljai viszonylatban a gyerekek többszörösen nehéz helyzetben vannak. Az írástanulás fentebb felvázolt problémái és nehézségei halmazottan jelennek meg a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak írástanulása során. Hiszen gondoljunk csak arra, hogy az anyanyelvi írástanulás mellett egyidejűleg tanulják az ukrán és angol/német nyelvek írott változatát is. Ebből kifolyólag nemcsak az anyanyelvi írástanulással járó tipikus hibák fordulhatnak elő, hanem a különböző betűrendszerek miatt is adódhatnak íráshibák.

Kárpátalja magyar kisebbségi tagjaként a mindennapokban érzékelem ezeket az esetleges hatásokat az írott kommunikációban. Gyakran előfordul, hogy hibákat vétek írás közben amiatt, hogy a latin és cirill betűrendszereket alkalmazva nem a megfelelő betűalak jut eszembe. Főleg az ukrán nyelven történő írás folyamán kell néha egy pillanatra megállni, s elgondolkodni azon, hogy a cirill ábécében melyik az a betű, amelyet le kell írni.

Ha én, felnőttként, az ukrán nyelv írott változatát több mint két évtizede elsajátítva, hasonló jelenségeket veszek észre magamon, akkor mi történhet a magyar anyanyelvű kisgyermek fejében, aki az óvodában az ukrán nyelvről semmilyen ismeretet nem szerzett, első osztályban anyanyelvén kezdi az íráselsajátítást, majd második osztályban a cirill betűkkel is meg kell birkóznia. Olyan szavakat kell

leírni, amelyek értelme egyáltalán nem világos számukra. Felmerülő és a jövőben kutandó kérdések ezzel kapcsolatban a következők:

- Milyen gyakran történnek betűcserék a két írásrendszer között, s ezeket vajon mi indukálja?
- Befolyásoló tényező-e az a tény, hogy különböző nyelvtípusokról van szó a magyar, ukrán és angol/német nyelveket illetően?
- Milyen változásokat idéz elő a mentális lexikonban, ha több nyelv írott változatát birtokoljuk és gyakoroljuk?
- Befolyásoló tényező-e, ha a gyerekek még ehhez az angolt/németet is egyidejűleg tanulják mind beszélt, mind pedig írott változatban?
- Ugyanazokat a technikákat alkalmazza-e a gyerek az ukrán írott nyelv elsajátításakor, mint amelyeket anyanyelve esetén alkalmazott?
- Az anyanyelv írott változatának ismerete nyújt-e segítséget az ukrán írás megtanulása során, vagyis érvényesül-e *Cummins* jéghegy-modellje?

Még ennél is szélsőségesebb azoknak a magyar anyanyelvű gyerekeknek az esete, akiket szüleik minden előzetes nyelvi ismeret nélkül ukrán iskolába íratnak be. A magyar gyerek ebben az esetben az anyanyelvén nem tanul meg írni-olvasni, esetleg egy későbbi szakaszban, vagyis az a nyelv, melyen eddig kommunikált és megszerezte a világról ismereteit, melyen első gondolatait megfogalmazta, nem nyer megerősítést az írás-olvasás által. Ez sajnos a politikai és társadalmi viszonyok miatt egyre gyakoribb jelenség Kárpátalján. Ungváron és Munkács környékén, ahol kisebb százalékban élnek magyarok, már régebb óta megfigyelték ezt a jelenséget, de Beregszász környékén csak az utóbbi két évben terjedt el ez a rohamosan fertőző jelenség, amióta a továbbtanulás csak akkor lehetséges, ha ukrán nyelven tesznek emelt szintű érettségit.

A felvetett probléma további kutatásokra ad lehetőséget, hiszen össze lehet hasonlítani az anyanyelvén, valamint ukrán nyelven oktatott magyar nemzetiségű gyerekek anyanyelvi ismereteit, írását, kognitív fejlődését.

4. Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a kutatók abban egyetértenek, hogy a gyerekek hosszú utat kell bejárnia ahhoz, hogy elmondhassuk róla, hogy kompetens írott nyelvhasználóvá vált, függetlenül attól, hogy az elsajátítási folyamat egy-, két- vagy többnyelvű környezetben történik-e meg. Ez az út több buktatót is rejteget, mint például a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok, a sekély-mély írásmód elsajátítása, valamint annak felismerése, hogy ezeket változtatva lehet csak a helyesírási szabályokat betartani. Ezekben a kritikus pontokon egyesek túljutnak, mások egész életük folyamán nehézségekkel küzdenek.

Az elsajátítási folyamatot a pszicholingvisztikai kutatások hivatottak feltárni, de a pedagógusoknak képesnek kell lenni arra, hogy levonják a tanulási/tanítási folyamat szempontjából releváns következtetéseket. Gyermekünk sikereiért és kudarcaiért ők is felelősek, de néha a tanár legjobb igyekezete ellenére sem képes segíteni. Ilyen esetekben többnyire az idegrendszeri vezérlésben, a mentális lexikonban, a szófelismerés képességet lehetővé tévő vizuális memóriában keresendő a kudarc gyökere. Mindezeket hivatott kutatni a pszicholingvisztika mint nyelvtudományi diszciplína.

Hogy a különböző problémákra pszicholingvisztikai megközelítésből választ tudjunk adni, még sokat kell dolgozni, hiszen még nagyon sok vitatott és feltáratlan kérdés van az írott nyelvelsajátítást illetően. S ez fokozottan igaz a kétnyelvű társadalmakra.

IRODALOMJEGYZÉK

- A diszgráfia tünetei. http://www.tanulasmodszertan.hu/diszlexia/diszlexia_cikk4.htm
- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Benczik Vilmos (2005): *A szóbeliség-írásbeliség paradigma*. In: *Iskolakultúra* 2005: 70–85 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna (1995): *Tanítói kézikönyv az ABC-ház tankönyvesalád használatához az általános iskola 1. osztályában tanítók számára*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- Kernya Róza szerk. (1995): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Móra Ferenc Könyvkiadó Rt.
- Lengyel Zsolt (1997): *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Kézirat. Veszprém.
- Lengyel Zsolt (1993a): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Kézirat. Veszprém.
- Lengyel Zsolt (1993b): *Pszicholingvisztika nyelvszakosoknak: beszédértés, beszélés, írás-olvasás idegen nyelven*. Veszprém, OOK Press Kft.
- Lengyel Zsolt (1999): *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, Corvina.
- Lesiak, J. L. (1997): *Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. Psychology in the Schools* 34.2: 143–160.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Selikowitz, Mark (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- Strickland D. – L. Morrow (1988): *New perspectives on young children learning to read and write. The Reading Teacher* 42: 70–71.
- Szinger Veronika: *Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében*. http://www.mentor-konyvesbolt.hu/mentor/news/beszedgyogyitas_szinger.pdf
- Szinger Veronika (2006): *Az iskoláskorú testvér, mint példakép a kisgyermek literációs tevékenységében*. In: *Iskolakultúra* 2006: 151–165 o. Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó Kft.

C-72 Спільний горизонт. Збірник наукових праць. / За редакцією Орос Ільдико та Ліпчеї Імре - Ужгород: ПоліПрінт, 2011 - 180 с. (угорською, українською, німецькою та англійською мовами).

ISBN 978-966-2595-09-3

У збірнику вміщені наукові дослідження викладачів педагогічного факультету Університету ім. Святого Іштвана та Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, у яких висвітлюються актуальні питання у сфері педагогіки, мовознавства, історії та інших наук. Статті написані угорською, українською, німецькою та англійською мовами.

УДК 001.2

ББК 72

Наукове видання

СПІЛЬНИЙ ГОРИЗОНТ

Збірник наукових праць.

(угорською, українською, німецькою та англійською мовами)

РЕДАКЦІЯ: *Орос І., Ліпчеї І.*

ВЕРСТКА: *Козут А.*

Здано до складання 07.03.2011. Підписано до друку 04.04.2011.

Папір офсетний. Формат 70x100/16.

Умовн. друк. арк. 14,5. Тираж 200. Зам. 6/11.

СП „ПоліПрінт”, м. Ужгород, вул. Тургенева, 2.